

Raccontare la valutazione sommativa. Strategie per rendere formativo il voto

Davide Parmigiani¹

Dipartimento di Scienze della Formazione, Università di Genova

Corso A. Podestà, 2

16128 Genova

Tel.: 010.20953608

Mob.: 339.7890078

Mail: davide.parmigiani@unige.it

Luca Boni

Insegnante di scuola primaria, Albenga (SV)

Ilenia Cusinato

Insegnante di scuola primaria, Sestri Levante (GE)

Abstract

La valutazione sommativa è meglio conosciuta, soprattutto nella scuola secondaria di II grado, come il voto che viene assegnato dopo una verifica orale, scritta o pratica. Talvolta gli insegnanti accompagnano la comunicazione del voto con dialoghi o discussioni con gli studenti talora, invece, il voto viene comunicato in maniera asciutta senza la valorizzazione degli aspetti formativi. A seconda di come viene raccontata e dialogata la valutazione sommativa, possono essere attivate quelle valenze formative che il voto porta con sé ma che possono rimanere latenti e nascoste. Ciò può far nascere incomprensioni e la valutazione rischia di non innescare processi autoriflessivi e metacognitivi. Questo studio sperimentale ha avuto l'obiettivo di verificare che la strutturazione di modalità di esplicazione del voto fra insegnanti, studenti e famiglie favorisce una migliore comprensione della valutazione e origina processi formativi significativi.

Keywords

Valutazione sommativa, valutazione formativa, scuola secondaria di II grado

¹ L'articolo è stato elaborato congiuntamente dagli autori. In particolare, Davide Parmigiani ha redatto i paragrafi 3 e 4; Luca Boni ha redatto i paragrafi 2 e 6; Ilenia Cusinato ha redatto i paragrafi 1 e 5.

1. Introduzione

Questa ricerca si concentra sulle modalità e le valenze della valutazione a scuola e sulle azioni didattiche a essa correlate. Come è noto, la valutazione è multiprospettica e, quindi, racchiude in sé un'ampia gamma di sfaccettature e significati. Lo studio che presentiamo in questo articolo evidenzia la complessità del processo valutativo scolastico, in particolare, nella scuola secondaria di II grado. In tale contesto, la valutazione sommativa è meglio conosciuta come il voto che viene assegnato dopo una verifica orale, scritta o pratica. In esso, si coagulano valutazioni differenti riferite alle conoscenze, alle abilità o, anche, alle competenze. Talvolta gli insegnanti accompagnano la comunicazione del voto con dialoghi o discussioni con gli studenti talora, invece, il voto viene comunicato in maniera asciutta senza la valorizzazione degli aspetti formativi. A seconda di come viene raccontata e dialogata la valutazione sommativa, possono essere attivate quelle valenze formative che il voto porta con sé ma che possono rimanere latenti e nascoste. Ciò può far nascere incomprensioni e la valutazione rischia di non innescare processi autoriflessivi e metacognitivi.

Da tali premesse, risalta il fatto di come la valutazione sommativa necessiti di un'attenzione particolare, all'interno dei processi formativi degli studenti. Questa ricerca si pone nell'ottica di analizzare e arricchire il momento in cui la valutazione di una verifica viene comunicata al discente da parte del docente, nella consapevolezza che la sua comprensione non possa essere delegata a un semplice voto. Tale studio nasce, perciò, dall'esigenza di capire quali siano le modalità più adeguate per comunicare gli esiti della valutazione agli studenti, facendo in modo che ne comprendano e ne distinguano gli oggetti (conoscenze, abilità o competenze). Essa può considerarsi efficace, infatti, quando, attraverso la comprensione degli elementi coinvolti, permette agli studenti di attivare processi metacognitivi sul proprio apprendimento. A tal fine, sono stati proposti, ai docenti partecipanti, strumenti di comunicazione alternativi con lo scopo di rendere la comunicazione della valutazione il più significativa possibile.

2. La valutazione sommativa e la valutazione formativa: due aspetti del medesimo processo

Riflettere e fare ricerca sulla valutazione a scuola, significa porsi una domanda fondamentale: Perché si valuta? Quali funzioni sono assegnate al momento valutativo? La valutazione sommativa e la valutazione formativa sono l'espressione di due risposte diverse, ma contigue, a questa stessa domanda.

La valutazione in funzione sommativa può essere definita come l'indicazione dei livelli raggiunti dall'alunno in un determinato momento. In questo caso, viene sottolineato l'aspetto relativo alla misurazione intesa «come accertamento del profitto, [in modo da] definire le prestazioni degli allievi e apprezzarle secondo una gamma di valori» (Becchi, 1995, p. 5). In genere, la funzione sommativa della valutazione comprende la documentazione inerente il superamento di esami, prove, interrogazioni o concernente il profitto nelle tappe intermedie e finali di un corso di studi. Tale documentazione è spesso identificata da un indice sintetico (voti o livelli) che fa riferimento a uno o più aspetti dell'apprendimento: conoscenze, abilità e competenze. Sebbene il voto attribuito a una verifica rappresenti la modalità più conosciuta della valutazione sommativa, essa non è assimilabile solo al voto. È sufficiente che un insegnante dica a un alunno: "Bravo, sei riuscito a svolgere questo compito in modo preciso". Questa breve frase, nonostante sia stata espressa e comunicata in un contesto informale, assume e denota aspetti sommativi in quanto indica all'alunno un traguardo raggiunto.

La valutazione sommativa può essere conclusiva, vale a dire, espressa al termine dell'anno scolastico, o parziale, comunicata nel corso dell'anno scolastico. In questo secondo caso, sebbene si concentri sui livelli raggiunti, essa presenta anche degli aspetti formativi che, però, possono rimanere impliciti o inespressi, in quanto dipendono dalle modalità di comunicazione della valutazione.

La valutazione formativa può essere definita come «una informazione comunicata all'alunno finalizzata al cambiamento delle sue strategie di studio con l'obiettivo di migliorare il suo apprendimento» (Shute, 2008, p. 154). La valutazione formativa accompagna le diverse fasi del processo valutativo e ha lo scopo di fornire un feedback all'allievo e all'insegnante sull'evoluzione del processo didattico (Scriven, 1967; Parmigiani, 2016). Questo tipo di valutazione si compie durante lo sviluppo e la realizzazione di un processo o intervento educativo, quindi viene effettuata in itinere con funzioni di regolazione e monitoraggio. Per tale motivo, viene definita valutazione *goal free*, poiché è sganciata dagli obiettivi, ma si preoccupa che la valutazione sia funzionale alla formazione dello studente (Weurlander et al., 2012; Wiliam, 2011; Cizek e Andrade, 2010; Heritage, 2010; McMillan, 2007; Bell e Cowie, 2001; Torrance e Pryor, 1998; Wiliam e Black, 1996; Sadler, 1989). Il fine della valutazione formativa diventa quello di avviare procedure orientate a fornire ai partecipanti feedback circa il loro operato e le loro intenzioni al fine di un riorientamento migliorativo (Bondioli e Ferrari, 2008, pp. 20-21).

La caratteristica essenziale della valutazione sommativa è rappresentata da un giudizio sull'apprendimento dello studente al fine di evidenziarne gli esiti. Invece, è «formativa qualsiasi valutazione che aiuta l'alunno a imparare e a svilupparsi, detto in altre parole, egli partecipa alla regolazione degli apprendimenti e dello sviluppo nella direzione di un progetto educativo» (Perrenoud, 1991 citato da Dionisi e Tadiello, 2007, p. 34). La valutazione sommativa tende a definire, a precisare e a specificare un punto di arrivo mentre quella formativa tende a modificare, a monitorare e a trasformare il percorso per giungere a un esito.

La contiguità di questi due processi è data dal fatto che gli insegnanti, gli alunni e le famiglie necessitano, da un lato, di conoscere gli sviluppi dell'apprendimento attraverso una certificazione degli esiti; dall'altro, è necessario accompagnare e costellare il percorso didattico di momenti formativi al fine di sollecitare meccanismi di adattamento e regolazione metacognitiva (Giannandrea, 2009). Castoldi (2012) individua due logiche fondamentali con cui considerare la valutazione in ambito scolastico: da un lato, la logica di controllo, finalizzata ad accertare e attestare determinati risultati, dall'altro, la logica di sviluppo finalizzata a potenziare il processo formativo stesso e i suoi risultati; quest'ultima logica si fonda su una integrazione ricorsiva tra momento formativo e momento sommativo.

Inoltre, Wininger (2005) afferma che la valutazione sommativa e formativa, insieme, possono diventare strategie didattiche da offrire all'alunno per aiutarlo a sviluppare un processo di autovalutazione e di auto-orientamento, teso a sviluppare al meglio le proprie potenzialità. In particolare, egli presenta una sorta di unione – l'autore dice un "marriage" – fra la valutazione sommativa e quella formativa e la definisce "formative summative assessment". Essa consiste nello stretto collegamento fra gli aspetti quantitativi, tipici della valutazione sommativa, e quelli qualitativi, specifici di quella formativa. In questa prospettiva, l'insegnante deve fare in modo che i feedback di tipo numerico (il voto) siano sempre rigorosamente rapportati con quelli dialogici.

Sulla base di queste considerazioni, abbiamo individuato alcune strategie valutative che intendono armonizzare gli aspetti sommativi e formativi della valutazione, come suggerito da Black e Wiliam (1998) con la loro teoria sul *balanced assessment*. La questione centrale della valutazione, e di questa ricerca, non è opzionare uno dei due aspetti eliminando l'altro ma, piuttosto, armonizzare le due prospettive in modo che possano risaltare le prerogative positive di entrambe in modo da affrontare il problema della comunicazione del voto agli studenti (e alle famiglie), così da rendere tale comunicazione utile a futuri sviluppi formativi delle attività di insegnamento-apprendimento.

3. Il disegno della ricerca

3.1 Gli obiettivi e la domanda di ricerca

L'obiettivo generale della ricerca è partito dall'esigenza di individuare, strutturare e sperimentare modalità alternative di comunicazione del voto in modo che gli insegnanti potessero, da un lato, esplicitare le motivazioni e gli indicatori utilizzati per elaborare la valutazione sommativa e, dall'altro, supportare e armonizzare gli aspetti formativi con quelli sommativi. Di conseguenza, nel corso della ricerca, abbiamo avuto modo di verificare la validità e la cogenza didattica di tali strategie comunicativo-dialogiche.

Nella fattispecie, abbiamo configurato la domanda di ricerca nei seguenti termini: come evolve la comprensione e l'interpretazione del voto ricevuto da parte degli alunni (e delle famiglie), attraverso l'utilizzo di strategie comunicativo-dialogiche? In particolare, gli alunni riescono a comprendere se e in che misura la valutazione ricevuta si riferisce alle conoscenze, alle abilità o alle competenze? Conseguentemente, abbiamo così definito l'ipotesi di ricerca: l'utilizzo di strategie comunicativo-dialogiche, migliora la comprensione e l'interpretazione del voto ricevuto da parte degli alunni (e delle famiglie) e gli alunni riescono a comprendere se e in che misura la valutazione ricevuta si riferisce alle conoscenze, alle abilità o alle competenze. L'ipotesi nulla (H_0) è che l'utilizzo della scheda, presentata nel paragrafo 3.2.2, non incida sulla comprensione della valutazione.

3.2 Il contesto, i partecipanti, la procedura e gli strumenti

3.2.1 Il contesto e i partecipanti

Abbiamo deciso di concentrarci sulla scuola secondaria di II grado per due motivi. Innanzitutto, la valutazione sommativa rappresenta un momento importante della vita scolastica, in quanto attesta il successo o l'insuccesso scolastico dell'alunno da parte dell'insegnante. Attraverso il voto, l'insegnante informa l'alunno su ciò che sa o che non sa, su ciò che sa fare o che non sa fare. Secondariamente, la valutazione sommativa possiede molte potenzialità formative poiché può indirizzare e sostenere lo studio degli alunni. Ciò, però, può avvenire se gli aspetti sommativi vengono accompagnati e armonizzati con quelli più propriamente formativi: discussioni, dialoghi fra pari, ecc. Se la valutazione sommativa rimane isolata, gli aspetti formativi vengono lasciati al caso e delegati all'alunno e alle loro famiglie.

A tal fine, è stata individuata una classe terza di un istituto tecnico ligure per la quale il dirigente scolastico aveva sostenuto l'esigenza di esplicitare al meglio le modalità di comunicazione del voto, al fine di limitare i rischi di abbandono scolastico. In tale classe, infatti, la valutazione formativa in itinere veniva sviluppata in modo differente da parte dei docenti e non veniva progettata in modo esplicito. I partecipanti sono stati, dunque, i 14 alunni della classe insieme alle rispettive famiglie. I dieci insegnanti della classe hanno collaborato e fatto in modo che la sperimentazione potesse svilupparsi nel corso dell'anno scolastico 2015/16.




3.2.2 La procedura

Lo studio è stato condotto mediante un disegno pre-sperimentale con un gruppo naturale (la classe) con pre-test e post-test. In particolare, abbiamo effettuato i seguenti passaggi:

1. innanzitutto, è stato realizzato un focus group con gli studenti, per identificare la terminologia con cui essi definiscono e riconoscono le conoscenze, le abilità e le competenze;
2. sono stati elaborati un questionario e un'intervista mirati a evidenziare il livello di comprensione della valutazione sommativa da parte degli studenti; tali strumenti hanno rappresentato il pre-test;

3. è stata strutturata, insieme agli insegnanti, una scheda per accompagnare la valutazione sommativa da consegnare agli alunni e ai genitori; gli insegnanti, per un mese e mezzo, dopo ogni verifica scritta o orale, hanno comunicato la valutazione allo studente accompagnandola con tale scheda; la scheda ha previsto l'esplicitazione della valutazione in termini di conoscenze, abilità e competenze (vedi fig. 1);
4. al termine di questo periodo, gli studenti hanno compilato nuovamente il questionario e sono stati sottoposti a una seconda intervista centrata sulla valutazione dell'efficacia della scheda utilizzata dagli insegnanti; i genitori sono stati intervistati solo in questa fase sempre sulla valutazione dell'efficacia della scheda utilizzata dagli insegnanti.

Fig. 1 – La struttura della scheda utilizzata per raccontare la valutazione sommativa

	conoscenze		abilità		competenze	
	↑	Ti ricordi molto bene la teoria che hai studiato	↑	Sai fare perfettamente gli esercizi e hai messo in pratica la teoria che hai studiato	↑	Sai fare ottimi collegamenti logici fra i concetti e sei riuscito a risolvere situazioni o svolgere esercizi diversi da quelli già affrontati
	—	Ti ricordi abbastanza bene la teoria che hai studiato	—	Sai fare abbastanza bene gli esercizi e hai messo parzialmente in pratica la teoria che hai studiato	—	Sai fare discreti collegamenti logici fra i concetti e sei riuscito solo parzialmente a risolvere situazioni o svolgere esercizi diversi da quelli già affrontati
	↓	Non ti sei ricordato adeguatamente la teoria che hai studiato	↓	Hai avuto difficoltà nel fare gli esercizi e non sei riuscito a mettere in pratica la teoria che hai studiato	↓	Hai avuto difficoltà nel fare collegamenti logici fra i concetti e non sei riuscito a risolvere situazioni o svolgere esercizi diversi da quelli già affrontati
cosa fare dopo						

Attraverso la scheda, gli insegnanti hanno accompagnato la valutazione sommativa per esplicitarla al meglio. Il voto finale di una verifica, ad esempio 7, veniva chiarito, indicando i diversi livelli relativi alle conoscenze, alle abilità o alle competenze. In questo modo, da un lato, gli insegnanti erano “costretti” a delineare gli aspetti della verifica e, dall'altro, alunni e genitori potevano capire e distinguere a quale di questi fattori era riferito il voto. Le parole indicate nella tabella, sono state ricavate dai focus group con gli alunni, in modo che venissero utilizzati termini comprensibili da loro. Ciò significa che, da un punto di vista scientifico, la terminologia non risulti corretta (ad es. le competenze non sono rappresentate esclusivamente dai “collegamenti logici”) però è risultata comprensibile dagli alunni.

3.2.3 Gli strumenti

Abbiamo realizzato due focus group con 7 alunni ciascuno. Ciascun focus ha previsto domande-stimolo che hanno permesso agli alunni di esplicitare le loro idee di conoscenza, abilità e competenza. Le modalità di conduzione dei focus group hanno ricalcato quelle presentate da Migliorini e Rania (2001).

Il questionario era strutturato in 4 aree:

1. “Come mi preparo”, indirizzata a evidenziare come lo studente studia per le verifiche, concentrandosi maggiormente sulle conoscenze, abilità e/o competenze;
2. “Per me è importante che”, indirizzata a esplicitare le credenze dello studente riguardanti l'importanza delle conoscenze, abilità e/o competenze nelle diverse discipline;

3. “Per il professore è importante che”, indirizzata a esplicitare le credenze dello studente, riguardanti ciò che i diversi professori ritengono importante per le loro discipline in termini di conoscenze, abilità e/o competenze;
4. “Capire il voto”, indirizzata a esplicitare la comprensione del voto da parte degli studenti in termini di conoscenze, abilità e/o competenze.

Ogni area era composta da 10 item, uno per ciascuna disciplina; ogni item era strutturato su una scala a 4 livelli. Nella tabella 1 viene riportata la struttura del questionario con alcune esemplificazioni di item.

Tab. 1 – La struttura del questionario

Area	Esempio di item	Alternative di risposta	Livelli della scala
Come mi preparo	Domani c'è una verifica di ITALIANO. Come pensi di prepararti? (Rispondi indicando quanto ti senti vicino alle seguenti affermazioni)	Studio accuratamente la teoria	4 = Vicinissimo 3 = Abbastanza vicino 2 = Abbastanza lontano 1 = Lontanissimo
		Faccio molti esercizi mettendo in pratica la teoria	
		Cerco di fare dei collegamenti logici fra i concetti per saperli utilizzare in situazioni e esercizi differenti da quelli affrontati a lezione	
Per me è importante che	Secondo te, in una verifica di STORIA è importante che ci siano domande, esercizi o prove per vedere se... (Rispondi indicando quanto ti senti vicino alle seguenti affermazioni)	Ti ricordi la teoria che hai studiato	4 = Vicinissimo 3 = Abbastanza vicino 2 = Abbastanza lontano 1 = Lontanissimo
		Sai fare degli esercizi mettendo in pratica la teoria che hai studiato	
		Sai fare collegamenti logici fra i concetti per risolvere situazioni o svolgere esercizi diversi da quelli già affrontati a lezione	
Per il professore è importante che	Nella verifica di MATEMATICA, per il prof è più importante che... (Rispondi indicando quanto sono vere le seguenti affermazioni)	Tu sia capace di utilizzare termini specifici per esprimere una definizione precisa dell'argomento	4 = E' verissimo 3 = E' abbastanza vero 2 = Non è molto vero 1 = Non è per niente vero
		Tu sia in grado di mettere in pratica quanto hai studiato	
		Tu sappia fare collegamenti logici fra i concetti per far fronte a situazioni e esercizi diversi da quelli già affrontati a lezione	
Capire il voto	Vedere parte strutturata dell'intervista		

L'intervista è stata suddivisa in due parti, una strutturata e una semistrutturata. La parte strutturata era mirata a esplicitare al meglio la quarta area del questionario ed è stata presentata agli alunni sia nel pre-test che nel post-test. In particolare, abbiamo posto la seguente questione: “In genere, nelle verifiche, i professori inseriscono domande, esercizi o prove per vedere se

1. Ti ricordi la teoria che hai studiato
2. Sai fare degli esercizi mettendo in pratica la teoria che hai studiato
3. Sai fare collegamenti logici fra i concetti per risolvere situazioni o svolgere esercizi diversi da quelli già affrontati

Il voto che il prof di (materia) ti dà si riferisce a uno o più di questi aspetti. Quando ricevi un voto riesci a capire se si riferisce a.....?”

Gli studenti rispondevano per ogni disciplina indicando: 4 = completamente; 3 = molto; 2= poco; 1 = per niente. In questo modo, abbiamo potuto completare la quarta area del questionario.

Invece, la parte semistrutturata dell'intervista era diversa nel pre-test e nel post-test. Prima della sperimentazione, gli alunni potevano commentare e esprimere le loro opinioni se, nel momento in cui gli insegnanti comunicano il voto, riescono a capire a quali dei tre aspetti indicati si riferiscono. Dopo la sperimentazione, è stato chiesto agli alunni una valutazione sull'efficacia della scheda utilizzata dagli insegnanti. Gli alunni potevano indicare uno dei seguenti 4 livelli di efficacia della scheda: “molto efficace, abbastanza efficace, poco efficace, per niente efficace” e specificarne le motivazioni. La parte semistrutturata del post-test è stata posta anche alle famiglie con le medesime

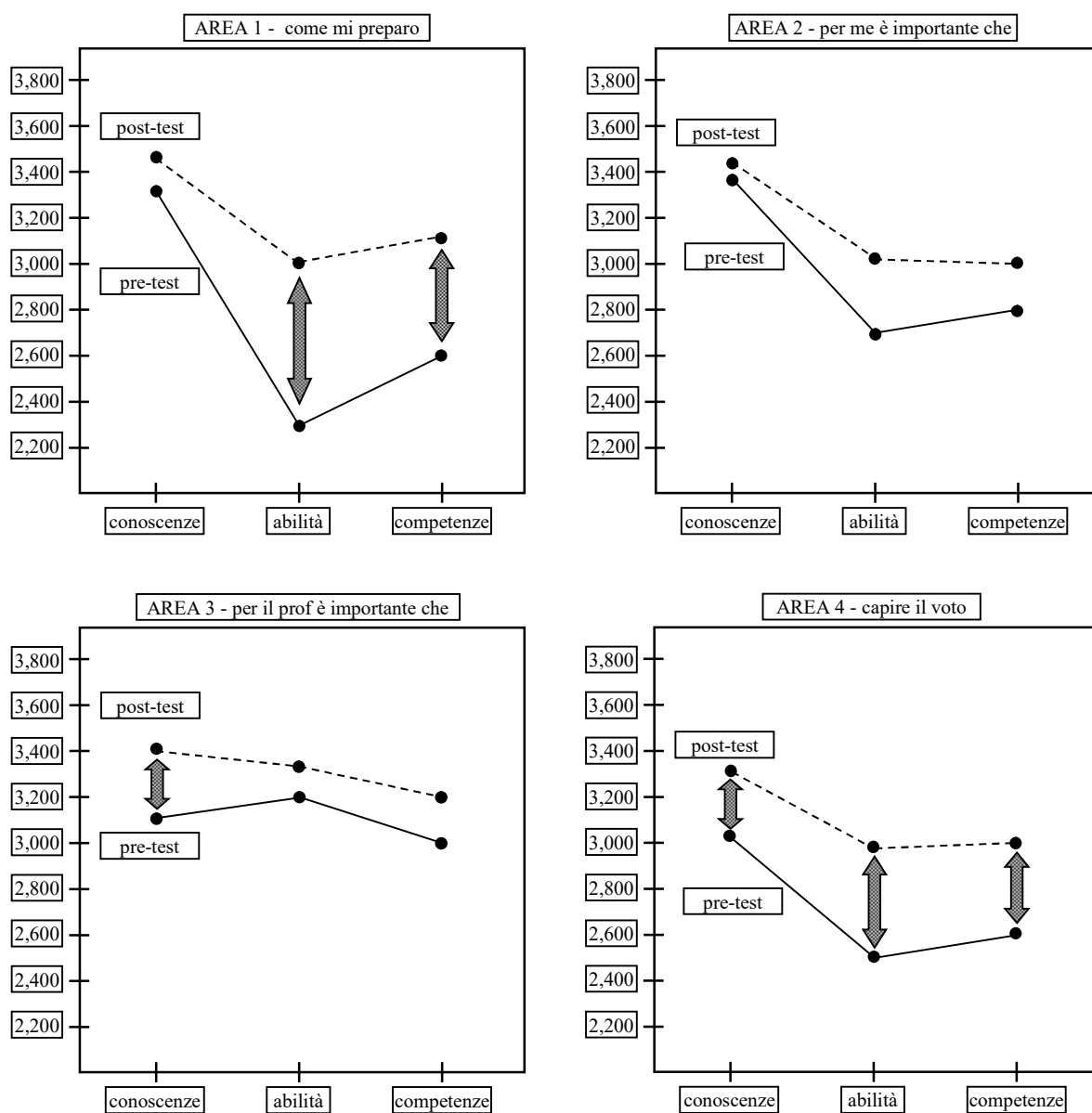
modalità, per avere un loro feedback sulla valutazione sull'efficacia della scheda utilizzata dagli insegnanti.

4. I risultati e l'analisi dei dati

4.1 I dati quantitativi: il questionario

Innanzitutto, è stata controllata l'affidabilità del questionario attraverso l'analisi dell' α di Cronbach fra gli item compresi nelle singole aree del questionario. Nello specifico, l' α risultante è .959 per l'area 1, .938 per l'area 2, .917 per l'area 3 e .932 per l'area 4, valori che mostrano una buona affidabilità dello strumento.

Fig. 2 – L'andamento dei fattori “conoscenze”, “abilità” e “competenze” fra il pre-test e il post-test



Nella figura 2, invece, viene presentato l'andamento dei fattori “conoscenze”, “abilità” e “competenze” comparati fra il pre- e il post-test attraverso l'analisi della varianza per misure ripetute. Le medie delle diverse aree sono specificate nella tabella 2.

Tab. 2 – Le statistiche descrittive delle aree del questionario

fattori	PRE POST	Media (DS) Area 1	diff post-pre	Media (DS) Area 2	diff post-pre	Media (DS) Area 3	diff post-pre	Media (DS) Area 4	diff post-pre
Conoscenze	pre-test	3,313 (.593)	,153	3,367 (.511)	,051	3,128 (.490)	,274*	3,024 (.406)	,295*
	post-test	3,466 (.392)		3,417 (.467)		3,402 (.385)		3,319 (.275)	
Abilità	pre-test	2,323 (.669)	,715*	2,708 (.531)	,391	3,212 (.439)	,121	2,479 (.482)	,482*
	post-test	3,038 (.703)		3,099 (.717)		3,333 (.494)		2,961 (.418)	
Competenze	pre-test	2,615 (.747)	,509*	2,854 (.916)	,198	3,061 (.585)	,133	2,663 (.561)	,360*
	post-test	3,124 (.734)		3,052 (.724)		3,194 (.576)		3,023 (.464)	

Le differenze fra le medie risultano statisticamente significative dove sono indicate le doppie frecce grigie in verticale nella figura 2 o con l'asterisco nella tabella 2. In particolare, si notano le differenze nell'area 1 (come mi preparo): le abilità e le competenze presentano una differenza di, rispettivamente, .715* e .509*, che risultano statisticamente significative con $p < .024$ e $p < .028$. Analogamente, nell'area 4 (il voto), sia le conoscenze, le abilità e le competenze presentano una differenza di, rispettivamente, .295*; .482* e .360*, che risultano statisticamente significative con $p < .013$; $p < .006$ e $p < .039$. C'è anche una differenza nell'area 3 (per il prof è importante che), riguardante le conoscenze (diff: .274* con $p < .018$). Nell'area 2 (per me è importante che) non vi sono differenze fra il pre- e il post-test, però all'interno del pre-test, inizialmente vi era una differenza statisticamente significativa fra le conoscenze e le abilità che non si presenta più nel post-test. Infine, nell'area 3 (per il prof è importante che) si segnala una differenza generale fra la media dei tre fattori considerati nel loro insieme, dal pre-test al post-test (diff: .176* con $p < .040$).

4.2 I dati qualitativi: le interviste

In fase di pre-test, abbiamo intervistato gli studenti per indagare sulla loro comprensione dei voti. L'analisi di dati di questo genere «mira a descrivere accuratamente i profili individuali dei soggetti stessi, allo scopo di ricostruire le motivazioni, le “buone ragioni” soggettivamente percepite, alla base del loro agire» (Trincherò, 2002, p. 370). Nel nostro caso l'intento era indagare lo stato iniziale di comprensione del voto prima della sperimentazione, quindi quanto gli studenti riuscissero a comprendere se e in che misura il voto si riferiva alle conoscenze, alle abilità o alle competenze. Per effettuare l'analisi dei dati qualitativi rilevati dalle interviste abbiamo proceduto sviluppando la tecnica della codifica a posteriori del testo. Questa strategia prevede una classificazione in categorie dei segmenti informativi che compongono il materiale raccolto. Tali categorie sono state individuate sviluppando una codifica del testo delle interviste, sulla base dell'individuazione delle unità naturali di significato all'interno dello stesso, le quali sono diventate altrettante unità di codifica (Trincherò, 2002).

La costruzione delle categorie è stata effettuata secondo alcuni passaggi comuni alla procedura:

1. sviluppo di una sintesi del significato dell'intero testo delle interviste; partendo dall'attribuzione di significato all'intero testo mediante una sua lettura generale si è passati all'individuazione delle unità di significato in esso espresse, tali unità sono state individuate in singole frasi dell'intervistato o in segmenti di discorso;
2. costruzione di un sistema di categorie, in cui le unità naturali di significato sono state allocate e, dopo aver individuato il numero di asserti non più riducibili, è stato assegnato un peso a ciascun asserto (da 1 a 3) a seconda della lunghezza/significatività;
3. costruzione di una tabella che raccoglie tutte le categorie individuate e le rispettive unità di significato che sono state assegnate alle diverse categorie. (Trincherò, 2002)

Le categorie che sono state individuate nell'analisi del testo delle interviste agli alunni sono elencate nella tabella 3 suddivise fra funzionali alla comprensione della valutazione e disfunzionali. Inoltre, sono state indicate frasi esemplificative per farne comprendere il significato e il peso totale degli asserti.

Tab. 3 – Le categorie individuate nelle interviste pre-test degli alunni

Categorie funzionali	esempio	Peso totale
Valutazione formativa sì	lo capisco grazie al fatto che al termine di una verifica o interrogazione il professore fa un quadro generale di come sono andato facendomi capire gli ambiti in cui sono stato andato bene e altri in cui magari ho qualche lacuna da colmare	26
Esplicitazione sì	alla fine della verifica o dell'interrogazione la prof fa un quadro generale dicendoti gli aspetti in cui magari la sai bene, hai studiato bene, l'hai capita e invece anche quegli aspetti in cui magari hai qualche difficoltà sia nel capirla	11
Struttura verifica	la maggioranza delle volte riesco a comprendere il voto e a quale aspetto si riferisce dalle domande che ci sono nella verifica oppure nell'interrogazione	6
Griglie positive	la maggior parte delle volte capisco il voto perché molti prof si basano sui punti delle griglie di valutazione	6
Richiesta spiegazioni	Io sinceramente a volte quando ricevo il voto e non sono d'accordo, mi accorgo di aver fatto gli esercizi giusti chiedo ovviamente spiegazioni al professore per cercare di capire io l'errore che pensavo di aver fatto giusto e invece era sbagliato	5
totale		54
Categorie disfunzionali	esempio	Peso totale
Autovalutazione indipendente	quando ricevo un voto cerco di capire il perché di quella valutazione	14
Incomprensione criteri	non riesco proprio a comprendere la valutazione, in alcuni casi per esempio non riesco a capire in base a che criteri mi hanno valutata	12
Esplicitazione no	nella maggior parte dei casi non si capisce a quale aspetto è riferito il voto	11
Valutazione formativa no	Ci sono un paio di prof che non ti dicono niente, ti dicono solo il voto oppure dicono che eri insicura	10
Solo conoscenze	quando ci interroga, vuole parola per parola	7
Griglie negative	alcuni prof non seguono per niente le griglie, facendo la media matematica senza magari spiegarci il motivo del voto	5
Voto troppo sintetico	dal voto si può capire ovviamente se l'argomento è sufficiente o no ma non specifica il modo in cui ci si è arrivati	4
Differenze	Se alcuni alunni fanno errori, comunque i prof perdonano questa cosa e cercano di non contarla molto mentre altri alunni che studiano sanno bene le cose magari vengono penalizzati	3
Alcune abilità	in alcune materie si capisce anche dalla capacità di utilizzare la teoria per risolvere esercizi	3
Poche competenze	secondo me viene dato un peso minore alla capacità di fare collegamenti logici	2
Nessuna griglia	A volte i prof hanno un metodo tutto loro per assegnare i voti	1
totale		108

Le interviste relative al post-test erano finalizzate a raccogliere una valutazione dell'efficacia della scheda utilizzata dagli insegnanti. Abbiamo codificato le risposte su 4 livelli di efficacia della scheda: molto efficace, abbastanza efficace, poco efficace, per niente efficace. Gli alunni hanno dimostrato apprezzamento per l'utilizzo della scheda. In particolare, 4 di loro hanno dichiarato che è stata molto efficace mentre 6 alunni hanno detto che è stata abbastanza efficace. Invece, 3 studenti hanno affermato che è stata poco efficace mentre solo uno studente ha detto che non è stata per niente efficace. Risposte molto positive sono arrivate dai genitori: 7 di loro hanno detto molto efficace e 2 abbastanza efficace. Le risposte negative sono state cinque: 4 poco efficace e 1 per niente efficace. Sia gli alunni che i genitori, sia coloro che hanno valutato positivamente o negativamente l'efficacia della scheda, hanno sottolineato comunque l'importanza della parte relativa a "cosa fare dopo" ovvero alla valutazione formativa.

5. Discussione

Dall'analisi dei dati, emerge come la comprensione del voto, da parte degli attori coinvolti nell'indagine, si sia evoluta positivamente. Tale conclusione è avvalorata sia dai dati quantitativi, ottenuti tramite il questionario, sia da quelli qualitativi, ricavati attraverso le interviste. Il disegno di ricerca, infatti, si è fondato sulla strategia triangolare compresa nei metodi misti di ricerca (Ortalda, 2013), in particolare, si è riferito alla prima e alla terza variante che prevedono, da un lato, di «confermare e corroborare i risultati quantitativi con quelli qualitativi» e, dall'altro, di «approfondire le informazioni di tipo quantitativo» (p. 42).

Per quanto concerne il questionario, un primo elemento da segnalare è la sua affidabilità. L'elevato livello di *reliability* (Chiorri, 2010; 2011) ci consente di sostenere che esso potrebbe essere utilizzato in futuro per analizzare sia la comprensione del voto ma anche le credenze degli alunni rispetto all'importanza delle conoscenze, delle abilità e delle competenze.

Dai dati ricavati tramite questo strumento possiamo sottolineare, infatti, che la comprensione del voto sia aumentata su tutti i tre fattori (conoscenze, abilità e competenze), per i quali si evidenzia una differenza statisticamente significativa tra il pre-test e il post-test dell'area 4, quella relativa a «capire il voto».

Possiamo rimarcare, inoltre, la significatività dell'area 1, il cui oggetto d'indagine era «come mi preparo». In essa emerge che il percorso di apprendimento e la preparazione che gli studenti compiono prima di una verifica, non si concentra più prevalentemente sulle conoscenze, come avveniva in precedenza, ma su tutti i fattori: la focalizzazione dello studio su abilità e competenze tra pre-test e post-test appare, infatti, aumentata in maniera rilevante. Tale dato ha un duplice significato: da un lato, denota una migliore comprensione dell'oggetto a cui il voto si riferisce e, conseguentemente, una preparazione maggiormente mirata; dall'altro, indica una miglior percezione della rilevanza di questi ultimi due fattori (area 2) che, mentre nel pre-test ricoprivano un ruolo marginale, nel post-test vengono considerati in maniera paritaria alle conoscenze.

Per quanto riguarda l'area 3, «per il professore è importante che», possiamo affermare che le credenze degli alunni su ciò che i professori ritengono importante non sia aumentata per i singoli fattori, bensì è accresciuta nel suo insieme.

Analizzando e discutendo i risultati emersi dal questionario possiamo, perciò, rifiutare l'ipotesi nulla e rispondere positivamente all'ipotesi di ricerca: l'utilizzo di strategie formative e dialogiche che accompagnano la comunicazione della valutazione sommativa, supporta la comprensione e l'interpretazione del voto e gli studenti riescono a focalizzare l'oggetto della valutazione, distinguendo tra conoscenze, abilità e competenze.

Tale asserzione è avvalorata dai risultati ottenuti attraverso le interviste, poiché esse confermano l'esito a cui siamo giunti tramite il questionario. Le interviste svolte nella fase di pre-test, infatti, hanno evidenziato una scarsa comprensione del voto e una manifesta richiesta ai professori di esplicitare il voto. Infatti, gli studenti hanno rimarcato un apprezzamento per quei docenti che sono in grado di «raccontare» la valutazione sommativa attraverso dialoghi e spunti formativi. Nelle interviste del post-test, si nota come, sia gli studenti che le famiglie, ritengano di capire maggiormente l'oggetto della valutazione, sottolineando l'importanza dell'affiancare momenti e dialoghi formativi nel corso della comunicazione della valutazione sommativa. La scheda ha rappresentato uno strumento efficace per veicolare una buona comunicazione sommativa, armonizzata con spunti formativi.

È importante ricordare, però, che la scheda proposta è solamente uno strumento a servizio dei docenti, allo scopo di rendere più agevole ed efficace la comunicazione del voto sia con i discenti, sia con le loro famiglie. L'obiettivo della presente ricerca non era, infatti, quello di valutare l'utilizzo di uno specifico strumento, bensì quello di sperimentare modalità formative di comunicazione del voto, al fine di favorire l'instaurarsi di una relazione didattica efficace.

La ricerca effettuata presenta, tuttavia, dei limiti. Quello più rilevante riguarda il coinvolgimento delle famiglie nell'indagine: inizialmente, il team intendeva includerle sia nel pre-test che nel post-test, ma la scarsa partecipazione dei genitori nel corso del pre-test, ci ha costretto a considerare le

loro risposte solo per la valutazione dell'efficacia della scheda, per la quale hanno partecipato tutte le famiglie. Purtroppo le famiglie non si sono dimostrate disponibili alle interviste in presenza previste nel pre-test. Per tale motivo, dopo l'esperienza, esse sono state contattate tramite gli alunni che hanno consegnato loro dei fogli con domande aperte a cui hanno dovuto rispondere. Con questa modalità, abbiamo potuto ottenere le risposte da parte di tutti i genitori. La questione metodologica fondamentale risulta essere, comunque, il coinvolgimento delle famiglie degli studenti per prendere in considerazione anche il loro punto di vista e avere maggiori ricadute sulla professionalità docente. L'apporto delle famiglie, infatti, non implica solo la migliore riuscita della ricerca ma, soprattutto, la possibilità che gli insegnanti hanno di riflettere sulle opinioni dei genitori e di individuare piste educative significative sulla valutazione o su altre strategie didattiche.

6. Conclusioni

Al termine di questo percorso, possiamo affermare che l'utilizzo di strategie e modalità comunicative formative e dialogiche, in grado di rendere più agevole la comprensione del voto, esplicitando il riferimento a conoscenze, abilità e competenze, si è dimostrato un fattore importante in quanto, da un lato, migliora la comprensione degli aspetti sommativi della valutazione e, dall'altro, origina processi formativi significativi.

Le strategie comunicative possono essere molteplici. Nella nostra esperienza di ricerca, la proposta si è focalizzata su una scheda, ma gli insegnanti potrebbero accordarsi nell'utilizzo di dialoghi strutturati con alcune domande-stimolo comuni.

Un'importante conclusione di questo studio è la non contrapposizione fra la valutazione sommativa e quella formativa. Esse rappresentano due aspetti del medesimo processo valutativo. Informare e rendere consapevoli gli alunni e le famiglie sui livelli di apprendimento raggiunti in quel determinato periodo (aspetto sommativo), può rappresentare un momento significativo e funzionale per l'apprendimento (aspetto formativo), se il primo momento non viene lasciato isolato ma viene accompagnato e armonizzato con fasi dialogiche che facciano emergere potenzialità e limiti dell'alunno.

Infine, è necessario sottolineare un elemento di criticità della ricerca: la prosecuzione e l'ampliamento dell'esperienza agli insegnanti delle altre classi. Nel corso dell'incontro conclusivo, gli insegnanti che hanno partecipato allo studio hanno rilevato ed evidenziato un "rischio burocratizzazione", vale a dire, il pericolo che gli insegnanti, che non hanno partecipato alla ricerca, possano percepire l'utilizzo della scheda (o di qualunque altra strategia comunicativa) come un ulteriore adempimento burocratico e, conseguentemente, non ne comprendano profondamente i significati didattici, utilizzandola in modo automatico e non ragionato. Nonostante siano stati effettuati incontri plenari per condividere i passi della ricerca, il rischio è effettivamente presente. Quindi, al fine di un reale e diffuso cambiamento nel raccontare la valutazione sommativa, in modo che il voto possa diventare un elemento formativo, è necessario ampliare gradatamente l'esperienza ad alcune classi e insegnanti. Così, le strategie comunicative possono essere perfezionate ed elaborate dagli insegnanti e, solo successivamente, possono essere diffuse e rese comuni a tutto l'istituto. Un allargamento troppo repentino potrebbe suscitare una sorta di reazione o, peggio, un utilizzo burocratico e scarsamente significativo della strategia comunicativo-formativa.

Bibliografia

- Becchi E. (1995). Valutare sistemi, programmi e profitti educativi: operatività complesse. *Quaderni di RES*, 9, pp. 5-8.
- Bell B., Cowie B. (2001). *Formative assessment and science education*. Dordrecht, The Netherlands: Kluwer.
- Black P., Wiliam D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education*, 5(1), pp. 7-74.
- Bondioli A., Ferrari M. (2008). *Verso un modello di valutazione formativa. Ragioni, strumenti e percorsi*. Bergamo: Junior.
- Castoldi M. (2012). *Valutare a scuola. Dagli apprendimenti alla valutazione di sistema*. Roma: Carocci.
- Chiorri C. (2010). *Fondamenti di psicometria*. Milano: McGrawHill.
- Chiorri C. (2011). *Teoria e tecnica psicometrica. Costruire un test psicologico*. Milano: McGrawHill.
- Cizek G.J., Andrade H.L. (Eds.) (2010). *Handbook of formative assessment*. New York, NY: Routledge.

- Dionisi G., Tadiello R. (2007). *Valutazione formativa, pedagogia del contratto e differenziazione didattica*. Milano: FrancoAngeli.
- Giannandrea L. (2009). *Valutazione come formazione. Percorsi e riflessioni sulla valutazione scolastica*. Macerata: EUM.
- Heritage M. (2010). *Formative assessment. Making it happen in the classroom*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- McMillan J.H. (Ed.) (2007). *Formative classroom assessment: Theory into practice*. New York: Teachers College Press.
- Migliorini L., Rania N. (2001). I focus group: uno strumento per la ricerca qualitativa. *Animazione sociale*, 150, pp. 82-88.
- Ortalda F. (2013). *Metodi misti di ricerca. Applicazioni alle scienze umane e sociali*. Roma: Carocci.
- Parmigiani D. (2016). *L'aula scolastica 2. Come imparano gli insegnanti*. Milano: FrancoAngeli.
- Perrenoud P. (1991). Towards a pragmatic approach to formative evaluation. In P. Weston (Ed.), *Assessment of pupil achievement*. Amsterdam, The Netherlands: Swets & Zeitlinger (pp. 79-101).
- Sadler R.D. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18, pp. 119-144.
- Scriven M. (1967). *The methodology of evaluation*. Washington, DC: American Educational Research Association.
- Shute V.J. (2008). Focus on Formative Feedback. *Review of Educational Research*, 78(1), pp. 153-189.
- Torrance H., Pryor J. (1998). *Investigating formative assessment. Teaching, learning and assessment in the classroom*. Maidenhead, Philadelphia: Open University Press.
- Trinchero R. (2002). *Manuale di ricerca educativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Weurlander M., Söderberg M., Scheja M., Hult H., Wernerson A. (2012). Exploring formative assessment as a tool for learning: students' experiences of different methods of formative assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 37(6), pp. 747-760.
- William D. (2011). *Embedded Formative Assessment*. Bloomington, IN: Solution Tree Press.
- William D., Black P. (1996). Meaning and consequences: A basis for distinguishing formative and summative functions of assessment?. *British Educational Research Journal*, 22(5), pp. 537-548.
- Wininger S.R. (2005). Using Your Tests to Teach: Formative Summative Assessment. *Teaching of Psychology*, 32(3), pp. 164-166.